

芸術教育論における美的教育について

芸術教育論における美的教育について

石津 珠子 *

Art Education and Aesthetic Education

ISHIZU Tamako

The purpose of this paper is to clarify the significance of aesthetic education in art education.

In general, art education has two aspects; to get artistic skill for art works and, to cultivate personality through art.

Contemporary concepts of aesthetic education rely heavily on Friedrich von Schiller's treatise on aesthetic theory "*Über die ästhetische Erziehung des Menschen, in einer Reihe von Briefen*" written in 1795".

We have usually a tendency to emotional feeling and rationality thinking in action.

Since the ancient Greece and Rome eras, we have traditional thought of the whole human being, that is "kaloka gatia.", "arma bella", and "schöne Seele."

The concept of the harmony of the human being lead to the conception of aesthetic human transformation through aesthetic education in Schiller's treatise.

Schiller's ideas exerted various influences on art education. One example is the work of Herbert Read, whose "*Education Through Art*" was published in 1943".

The aesthetic education theory of Rudolf Seitz was also influenced by Schiller's theory. His concept of theory is basic in very practice and creative action. Especially in childhood, a lot of experience with sensibility becomes very important basis of creativity, and makes an aesthetic human transformation through aesthetic education.

キーワード : 芸術教育、 美的教育、 美の人間形成、 感覚性、 F. シラー、 R. ザイツ

Keywords : art education, aesthetic education, aesthetic human transformation, sensibility Friedrich von Schiller、 Rudolf Seitz

* 東洋英和女学院大学 人間科学部 教授
Professor, Faculty of Human Sciences, Toyo Eiwa University

1. はじめに

芸術教育論 (Kunstpädagogik, art education) の概念は、人類の歴史の表現活動そのものから、芸術という概念が生まれて、その表現技術の伝達のための教育にはじまるといえる。元来、芸術と称する語 Art や Kunst の起源は、技術という意味でのアルス (ars)、テクネー (tekne) であり、芸術を「美しい技術」として、fine art、schöne Kunst、Beaux arts とされるゆえんである。

芸術教育が、技術保持者としての職人養成、芸術家養成を目的とすることにあったことは、歴史的にのこされてきた古今東西の教育機関¹⁾の存在を思い起こすことで納得がいくであろう。しかし芸術教育にはもう一つのとらえ方がある。むしろ教育の本来の意味である「引き出す」を意味する、芸術教育“Kunsterziehung”が取り上げられる。もっとも“educare”も導出する意味を内在している。美や芸術による人間形成の思想は、美的世界観ないし創造的人間観つまり、人間の文化における美や芸術の意義を強調するとともに、根本原理として広く人間形成を考えようとするものである。人間教育の陶冶としての教育に芸術を関与させる議論、いわゆる「芸術による教育」論がひろくなされるようになったのは、近代学校教育のシステムが整うことによって、いろいろ強調点があげられてくる。

人間性にかかわる教育として芸術の関与を考えることから、美的教育論、情操教育論、創造教育論、個性教育論が取り上げられてきた。また生活、文化の関わりから、生活芸術論がとりあげられてきた。そしてその背景となる芸術教育を支えるその実践の場として、種々の芸術運動、美術工芸運動、教育機関、学校教育へと展開する。そのなかで美術、音楽、演劇等のジャンルの特化、細分化し、新たなとらえどころを加えてきたと考えられる。芸術の創作、鑑賞の能力を涵養し、一般教養の目的を達成しようとするところの一方、教育課程の教育法 (curriculum research)、つまり教育的営みとし

て、美術教育、美術科教育のように科目と結び付けるとらえ方も生じてきた。音楽、演劇等も同様である。

本論文では、美的教育 (ästhetische Erziehung) の歴史的変遷をたどり、その教育理念が、現代の芸術教育論に継承されて、なお、美的教育という形で示されるところについて検討し、確認することを目している。

2. 芸術教育の系譜 — 1

芸術教育の歴史は、まず美や芸術を手段として人間形成つまり教育に貢献するとみるところから始まる。以下歴史的に起こされた主なる教育の在り方を見ていくことにする。

芸術教育史の流れを列挙するならば、まず、プラトンのムシケーによる教育があげられる。強調されたのは、文芸・音楽の分野である。画家ラファエルロの描く²⁾、オリンポスの丘に集まる詩人たちの姿やムーサの神々の姿にあるように、詩や音楽をつかさどる神々、ムーサの導き、靈感を受けて詩が語られ、音楽が演奏されるとされる。続く中世の自由学芸リベラルアーツの教育もまた、実践的手工芸的技術は含まれず、文法、修辞学、弁証法、算術、天文、音楽、幾何学が選ばれている。美術教育、造形教育の系譜は中世のギルドや同業者間での技術伝達、教育がなされて、広く芸術教育の一分野になっていない。

近世の美術アカデミーの教育は、文字通り美術、造形、建築が中心となっていく。一般には、アカデミーは、芸術、科学の振興のための機関をさすが、ルネサンス期に人文主義の運動から起こされてきたもので、プラトンのアカデメイア³⁾を範に採ったメディチ家の創設したアカデミアには、古典学者、古典崇拜者が多数集まり、古典の理論にのっとった画家、彫刻家、建築家を輩出したことは、よく知られており、フィレンツェの美術や建築の輝かしい成果となっている。また最初のアカデミーといわれるローマの

美術アカデミーの教育は中世のギルド（職人組合）色を排除して、遠近法、解剖学、歴史学等の教授がなされ、教養と技術を結び付けた芸術学校となったことで、美術が芸術教育の中にしっかり根付いていく画期的な出来事となった。芸術という統一的な概念が成立するには、造形美術が、詩や音楽と同じ地位にあることが必要であり、美術アカデミーの成立が大きな契機となったといえる。

芸術を歴史的に古典的なとらえ方で見ると、ポイエシス、生産的創作的技術として、諧律、調和そのものの高度な表現であるところの詩・文芸、音楽の領域に限定された時代が長い。やがてプラクティス、実践技術つまり獲得技術としての扱いで美術・造形・建築が登場する。これにはプラトンのイデア論、アリストテレスの模倣の技術であるミメシス論の解釈の変化と受け止めることができる。同時に、ルネサンス期の「天才論」の概念が芸術概念を広げたといえることができる。

3. 芸術教育の系譜 —2

近代になって シラーによる人間教育への美的芸術的基盤からの提言として「美的教育論」が登場する。この書簡体の書については、後に詳述するが、後々の芸術教育学に多くの議論を起こし、ドイツにおけるミューズ教育、アメリカの創造主義教育、ハーバート・リード（H.Read,1893-1968）の「芸術による教育」1943年に及ぶものになった。現代ドイツの芸術教育の緒論においても、美的教育という概念はたびたび登場する。本論で取り上げるドイツの幼児教育指導的立場であった、ルドルフ・ザイツ教授（Rudolf Seitz,1934-2007）の美的基礎教育もそれにつながるものと考えている。

さて、今日われわれが用いている芸術という概念の成立は近年になってのことである。また、哲学の一分科として美学が成立するには、美が主題化され、一つの独立した学を構成するようになったのは、固有の考察対象としての芸術という統一的な概念の成立もまた 18 世紀になっ

てからである。美的教育という概念を考える上で、美や芸術という集合概念の成立が近代になってからだということを忘れてはならない。

ドイツのパウムガルテン（A.G.Baumgarten 1714-62）が命名した、いわゆる「美学（Ästhetik, aesthetica）」、「美や芸術に関する学問の感性学」の成立は 1750 年である。パウムガルテンが著した『哲学的省察』（*Meditationes philosophicae*,1735）、『美学』（*Ästhetica* I. 1750、II.1758）の二つの著作の中で、理性による純粹認識と美や芸術にかかわる感性（*aisthesis*）による下位認識の学、すなわち美学（感性学）が登場する。やがてカント（I.Kant,1724-1804）に始まり、シェリング（F.W.Schelling, 1775-1854）、ヘーゲル（G.W. Hegel, 1770-1831）のロマン主義かつドイツ観念論美学が確立し、美学が哲学の一分科として独自の領域と地位を獲得する。

一方、「近代市民社会生活に詩や文芸、音楽や美術が浸透する。美や芸術が人間精神の最も豊かな果実として理解され、芸術批評や、芸術論が「疾風怒涛（*Sturm und Drang*）」から古典主義、さらにドイツロマン主義を貫く思潮の主脈となった⁵⁾」といわれる。ここに、美や芸術に関する統一的な概念のもとに次々と芸術論の成立、芸術史、芸術と人間の関係を重視する教育的視点が明確になっていく。

芸術の語源の *art* は技術を含む、幅広い文化領域をもつ。抽象的な学知と実践的な訓練を伴うものである認識を得たのであるが、*Kunst*, *アート* *Art* が近年、美術や造形に限定されて取り扱われることが多くなり、今日の私たちの生活の中でも、アートという言葉からの連想は美術とおもわれることが多くなってきた。そして、美術の素材、メディアの多様性と、それを受け止める感性機能の多様性を無視できなくなって、美的（*エステティッシュ*）教育または、多美的（*ポリエステティッシュ*）教育の用語が使われるようになっていく。

ドイツの美術教育学 *Kunstpädagogische Theorie* では、*aesthetisch* を感覚的、多美的としていた

が、1970 年になって、美的教育に関する議論の中で、美的から感覚的への分かれ目となった。ときに感覚教育と異なる意味での「感性教育」の語を用いて表記をすることがある。伝統的な美的領域を強固とするか、美的教育の拡大かの議論の中で、拡大の方向がとられている。また、感性教育という表記も今日も用いられている。美学の語源で用いられてきた感性学のという語感から、美的教育 (ästhetische Erziehung) の「エステーティッシュ」は「感性的」の意でもあるため、混同が起きているとみられる。

わが国で取り上げられる感性教育論やアメリカのアイズナーらの美的教育論 (esthetish education) との整理が必要である。「この場合、近代美学における論理的 logisch に対する固有な認識方式としての美的 ästhetisch とは本質的に異なる」⁴⁾ものである立場で、今一度「美的教育論」を検討確認が必要であろう。

4. シラーの美的教育について

美や芸術の概念が統一的に用いられ、やがて市民社会に諸芸術の認識がされる中で、シラー (J. C. Friedrich von Schiller, 1759-1805) の美的教育についての思索が成立した。その経緯は、シラーのカント学徒としての緒論にみることができる。シラーはドイツ文学史上、ゲーテ (J. W. Goethe, 1749-1832) と共に同時代を生き、詩人、劇作家として、理念的な作品と、歴史に素材を求めた悲劇作品を発表している。シラーは自らの創作の理論的根拠をカント哲学の研究、特に『判断力批判 (Kritik der Urteilskraft, 1790)』に求めた。

カントは、自然を認識する能力と、自由の意欲能力とを結びつける「快・不快の感情」の判断の構成原理として主観的合目的性を美的判断ないし趣味とした。趣味判断は直感的 (ästhetisch) な判断であって、対象の表象を客体ではなく、主体の快・不快の感情に関係づける。そのため美は認識の対象ではなく、満足の対象である。しかも、対象の存在は重要でなく、観照において対象を判断するところの無関

心性の満足 (Wohlgefallen ohne alles Interesse) の対象である。美を道徳性の象徴 (Symbol der Sittlichkeit)、美と崇高の分析、天才 (Genie) と独創性 (Originalität) など芸術に関する言及がある。⁶⁾

さて、シラーは、カントの研究から、最初の成果とする『カリ阿斯書簡 (Kallias oder über die Schönheit, 1793)』で「美を現象の自由」、仮象性であるとして、理性と感性の二元的対立を美で調和する構想をしめした。続く『優美と尊厳について (Über Anmut und Würde, 1793)』で、「美が客観的、主観的の両要素のいずれかの優越性から見いだされる美の分類で、「遊戯の美 (Schönheit des Spiels)」こそ、理性と感性、義務と傾向性がおのずから互いに融和した心情状態であり、人間性の最高の理想であるところの「美しき魂 (schöne Seele)」であり、その表出が「優美 (Anmut)」である。理性が感性に優越して道徳的に支配されると「崇高な魂 (erhabene Seele)」に転化し、その表出を「尊厳 (Würde)」という。」⁷⁾

「美しき魂」の概念は、確かにシラーによって喧伝された概念ではあるが、それ以前より、美的道徳の理想として教育思想史上の主要概念を形成している。古代ギリシャの善にして美なるとする「カロカガティア」に由来し、16 世紀のスペイン神秘主義の「アルマ・ベラ (alma bella)」の思想が、17 世紀イギリス、シャフツベリの道徳哲学説「beauty of the heart」として、またルソーの『新エロイズ』1761 年に、そしてゲーテの『ウィヘルム・マイスターの修行時代』1795-96 年の「美しき魂の告白」へと続く。これまでの霊的な一面的なとらえ方に対して、相対立する契機の前調統一の概念として新たな意義を与えたのはシラーであった。

「美しき魂」とは、道徳的感情が人間のあらゆる感情を完全に味方にしたとき、意志の指導を安んじて感情の動くままに任せることができ、しかも意志の命令に矛盾しないという境地を示す。これまでのシラーの基本的な思考は美における理性と感性の調和であり、義務 (sollen)

と、傾向性 (wollen) の融和、を求めて、そこにシラーの永遠のテーマの自由 (Freiheit) がしめされる。彼の創作の上でよく示されるのは、「美しき魂」から「崇高な魂」のあらわれとなっている。またそれは「パトスの (pathetisch)」というあたらしい範疇を生み出す。彼の戯曲の中に創出された人物像の心の葛藤から、調和して、決意して踏み出す行動の軌跡によって示されていく。ここにはすでに近代的自我の分裂した人間像が新たな調和を見出した像⁸⁾が描かれている。

シラー自身の芸術創作における近代人の自我と状況との葛藤を克服する、また調和へと導く人間観はそのまま、美的教育による近代人の姿を示すものととらえることができよう。

次いで、代表的論文『人間の美的教育に関する書翰 (Über die ästhetische Erziehung des Menschen, in einer Reihe von Briefen, 1795、以下『美的書簡』とする。)]』においては、古典主義的調和的人間像から、まさに、現実の世界に生きる人間の近代的分裂を内包した人間観に立つての美的教育論を見ることになる。

人間の本性に認められる二つの原理は、感性に由来する「質料衝動 (Stofftrieb)」と理性に由来する「形式衝動 (Formtrieb)」とに規定される。現実の人間は分裂におかれているが、本性的に同時に感性的—理性的存在であるために、この分裂した二つの衝動の調和を目指して調和した人間性への統一を求めて、第三の「遊戯衝動 (Spieltrieb)」が発動する。このことによって、質料たる生命と、形式である形態とが統一された「いける形態 (lebende Gestalt)」すなわち美が生じる。「人間は美とただ戯れるべきであり、戯れているときのみ完全に人間として存在している」という極めてシラーらしい美の捉え方で説明する。カリアス書簡で「美は仮象である。または美は現象の自由である」と考えたシラーにとって、美は自らの内なる遊戯衝動に戯れる人間主体が、自ら仮象を要請し創出するところであるという。「ものの実在はその作品であり、ものの仮象は人間の作品である」

とする主張から、芸術が人間の現実存在の完成に導くこととなる。

さて、シラーのこの『美的書簡』をめぐることは、同時代、後の時代の思想家たちに少なからず影響や示唆を与えたものである。美的教育という魅力ある思想であるが、その論理に批判や矛盾を指摘するものがあるなかで、美を手段にして、美を目的とする矛盾を指摘する人は少なからずいる。『美的書簡』の批判の筆頭の矛盾説は、ガダマーに代表されるように、「芸術による教育は芸術への教育となり、芸術によって用意されるべき、真の道徳的。政治的な自由に代わり「美的国家」の形成、芸術に関心を抱く教養社会の形成論が出てくるところに矛盾を指摘する。」¹²⁾イーグルトンも同様に、「道徳的狀態に至るため、美的なものが手段から目的に代わる点」¹³⁾を指摘する。

今一度、美的教育を、美や芸術による人間形成を目的とするものであることを思い起こすにあたり、子どものための美的教育について確認しておきたい。

5. R. ザイツの美的教育について

ミュンヘン造形美術アカデミーのルドルフ・ザイツ教授の美的教育論については、シラーまたは、フレーベル、リードらによって称揚されてきた美的教育の系譜に連なるもので、特に初等教育の現場教師との連携による美的教育プロジェクト成果があげられる。以下に示されるように、精力的な出版状況からみても 1980 年代に入り、具体的な「美的基礎教育としての感覚的教育」の活動が高まっている。1982 年「視覚遊び、SEH-Spiele」、1983 年「触覚遊び、TAST-Spiele」、「聴覚遊び、HOER-Spiele」、「嗅覚遊び、味覚遊び、RIECH-und SCHMECK-Spiele」、1985 年「自然現象の遊び、Der Wind, das himmlische Kind」、1980 年「仮面遊び、MASKEN Bau und Spiel」、1989 年 (3 版)「自由遊び、FREISPIEL-FREIES SPIEL?」、さらに、小学校現場で芸術家による美的教育プロジェクト、1989 年「ファンタジーの学

校 Schule der Phantasie, Kinder und Künstler Werken, Malen, Bauen, Spielen」などにかかわる活動がある。⁹⁾

ザイツ著の「子どもを生かす美的教育、KUNST IN DER KNEIBEUGE, 1980」から、見られる第一のことは、「美的基礎教育が、後の時期のための訓練でという理解ではなく、子供たちに生き生きした体験的自覚的自己を見出させるべきものであり、主体的な教育であるための必須条件として、子どもたちがその時幸福でありたいという要求を持っていることを無視しないで組み立てられるもの」としている。¹⁰⁾

ここに原題の表記にある「膝を曲げた KNEIBEUGE,」の意味合いはいろいろであるがここでは、ケストナーがかつて述べたように、子どもに合わせて腰をかがめる必要のない、つまり、まともに相手になることを求めている意味であると思われる。一見子どもと同じようになっての膝をかがめる姿勢のように受け止められるものだが、どうもその意味よりも子どもも大人も、今を真正面から向き合うことをさせている。芸術とはそのようなものである。

美的教育の意味と目的に関する問いに対して、「楽しみ」のため、「材料についての経験」のため、「手工」「才能」「想像力」「視覚訓練」のため等々、多くの答えが出てくるが、そのすべてが一つの確固とした世界観、人間理解へと秩序づけられているべきもので、その展望につながっていることが美的教育の意味であり目的である。

美的教育は、「自己を取り囲むものと活発に交渉を持ち、いろいろな関係を確立する能力を有する人間に成長させる。外からの押し付けではなく、自分自身で洞察し、認識し、そして経験することのみが人格の自立へ通ずる。…我々の共同社会は、数ある可能性の一つの相であり、多くの改良の可能性を持ち、変革が必要です。ただし、この変革は、子供が現在の既成の諸事実が起るべくしての結果であることを自ら学ぶ時、新たに定義できる時、他の解決法が

頭に浮かぶ時にのみ可能である。新しい世代が変革の可能性のあるものについて思考すること学ぶ、自由への教育」¹¹⁾と位置付けている。

5-1 創造性の教育について

美的教育は本質的に、より具体的に創造性の教育に貢献するものと理解されるのである。創造性とは、新しい思想内容を産出する人間の能力である。子どもの創造性を、教育における創造性を考える時、適当な環境、特別な教育的態度、適切な教育学的措施が取られて、子どもの内部に創造性が可能になる諸条件が作り出される。創造性を育てるために言語や思考教育、社会学習、音楽教育、体育などのあらゆる面からの教育が可能であるし、必要であろう。

創造性豊かな人間は感受性が豊かで、感覚の領域においても意識的であり、開放的であり優れて物事を知覚することができる。現代社会においては、しばしば知的能力を過大評価する。これに対して、美的教育がなすうの基本は、感覚による基本的経験にあるとする。人間の人格の全体性が危機にさらされ、一面性にならされていく現代にあって、知覚的感受性が、社会的感覚、問題点を意識する感覚が果たすのと同じ役割をもつという認識に立っている。いうなれば、感受性、柔軟性、新たに規定する能力が育ちうる美的教育の在り方に関心は持たれるだろう。

5-2 美的基礎教育について

美的基礎教育は根本的に感覚的教育である。美的＝エステーティッシュはギリシャ語のアイステートス知覚しうる意味であるところから、各人の造形的態度は、洗練された知覚が条件である。子どもは知覚を通して、いろいろな情報を受け入れ、貯え、消化することができるようになる。そのことは事物の諸関係や問題点を容易に認識させるようにする距離を獲得する。感覚の鋭敏さを獲得するのは遊びの中からで、その体験はまた享受の能力、自己の人格や周囲を別な見方で評価をるところまで進める。これ

も美的教育の目的であるといわれる。

様々な経験の集積を通して、一人ひとりのうちに、身に着けていく造形言語の豊かさは増していく。素材の限界や可能性を知ること、色彩や形態の表現価値を知ること、道具を知り、その使い方や効果・働きを経験し学ぶのだが、その経験を通して、単なる手の巧緻性にとどまらず、子どもらしい人格の自律への道となるものだという。素描や、描画は言語よりも本質的に正確に自分を自分に示すことができるものだからである。「造形言語によって、私たちは自分自身をあらわにし、見出すと同時に、自分の周囲の世界との関係を明らかにして自分を位置づけるものとなる。」¹⁴⁾

ここで表現について考える時、内と外があることを感じる。そこに対立を意識せざるを得ない。つまり私たちが知覚する世界と、内なる世界、精神的領域である私たち本質的事実の場所との対立があるのだという。表現とは文字通り、表に表す、内なるものを外へ押し出すなどであるが、この外化は何らかの私の本質を、私の気分、心の状態を可視化することであり、可聴化、することであり、感じるようにすることである。人の表現されたものを自分の経験に基づいて、他の人の行動や反応や身振りや物まね、言葉、動き、造形言語によって示すその人の表現をくみ取り、理解すると信じることで成り立つが、同時に他人の表現を自分の固有の体験と関係づけることになる。こうして子どもは自発的に適切な表現方法を学ぶ機会を美的教育は提供することになる。こうして、先に挙げた様々な具体的な「美的基礎教育としての感覚的教育」はそのためであるともいうことができる。

6. 結び

ここに、西村拓生著の『京都学派と美的人間形成論—木村素衛は如何にシラーを読んだのか—』という論文がある。そこでは美的教育についての人間の本質規定の一つとして「表現」があげられる。「人間は自ら形成的に表現しつつ、そのことを自覚している存在である。そして表

現の意味は必ずしも美的・芸術的表現とは、限らないが、美や芸術はそれを最も端的に表わしている事象と重視される。表現するのは単なる「個体主体」でない。個体主体の表現は絶対的実在が自らを自覚する突端である。むしろ動的過程であり、すべてが生起する「場所」である。この意味で「表現的・形成的存在」という人間の本質既定を前提となる。」¹⁵⁾このことから美的表現・形成とが「相即」となるという表現をめぐる思索は人間実在論であり、かつ人間形成論となり、そして全体が美的人間形成論となるというとらえ方はまさにシラー的と感じる。

シラーにおいて人間の二つの特性である理性と感性のいずれにも偏らない調和した精神の状態を「遊戯する」とみて、人間の最も人間らしい状態、姿であるとしたように、対立を架橋する美の存在もまた、仮象であり、現象であるが見つつも、美そして芸術によって人間形成への契機がどれほど有るのであろうか。ザイツ教授が提唱する、美的基礎教育では、常に経験により新たな経験への道を蓄積できることで、人間性の、社会性の涵養を視野に入れている。人間存在は互いに依存しあい関連しあっていることを忘れない観点が必要で、個にとどまることのない人間の在り方をとらえての、本来の美的教育の意義があると感じている。

付記

1985年4月に東洋英和女学院短期大学保育科の専任に着任いたしましてから、2018年3月東洋英和女学院大学人間科学部保育子ども学科までの33年にわたる教員生活を務めることができました恵みを神様に感謝いたします。この度、定年退職を機に本紀要に執筆の機会をいただきました。有難うございます。

大学時代にシラーの美学を研究テーマに選んで以来、美的教育という魅力的な理念にひかれて、自分なりに幼児教育教員養成課程を勤めるなかで考えておりました。1989年に長野基金をいただいて、ミュンヘンのアカデミー（造形芸術大学）のルドルフ・ザイツ教授の「美的教

育 Ästhetische Erziehung Stuhl」研究室で学ぶ機会を得ました。かの地で幸いにも多くの保育の現場の美的教育の実践を見ることができました。今回テーマにしました美的教育についての理論は、シラーとザイツ先生の間に受け継がれていることを確かに感じています。

引用

- 1) 六芸、翰林図画院、繪所、仏所、などの制度、僧院芸術、ギルド、アカデミーなどの場と制度が歴史的に展開する。
- 2) ラファエルロ、ヴァチカーノ・スタンツァデッ・デッラ・セニャトーラ（署名の間）「詩学」をテーマに描かれた壁画『パルナッソスの神々』1509 - 13
- 3) ラファエルロ、ヴァチカーノ・スタンツァデッ・デッラ・セニャトーラ（署名の間）「哲学」をテーマに描かれた壁画『アテナイ学園』1509-13
- 4) 石川毅「第三部芸術教育学」p173 武藤三千夫・石川毅・増成隆士『美学／芸術教育学』1985、頸草書房
- 5) 西村清和「近代美学の成立—ドイツ観念論美学」p135 今道友信編著『講座美学1』
- 6) 竹内敏雄編著『美学事典』カントの項目参照 p41 - 44
米澤有恒『カントの函』萌書房 2009 p95 - 116「カントにおける「崇高」の問題」
- 7) 竹内敏雄編著『美学事典』シラーの項目参照 p45 - 46
米澤有恒 2009 前掲書 p211 - 238「シラー・美学の受難者」
- 8) パトス的人物の行動の例として、『マリア・シュアルト』のマリアが己の心の中にある贖罪の受納としての死へ向かう時の自己決定する意志力の行動。
- 9) 1989 年の一年は、今にして思えば、筆者がザイツ教授のもとで、幼児教育における美的教育についての指導を受けていた時であり、そこで、「ファンタジーの学校」の例会に出席を進められ、現場の教師や、画家、音楽家、演劇人などの会合で発表を聞くことができた経験や、視察に来ていたスイスの保育養成校との縁で、スピーツの保育専門学校を訪問する機会の折、美術の授業も見ることができた。ミュンヘンで働く、感覚的教育に携わった保育者の音楽会や美

術展などにも出席できたことも、貴重であった。また、授業でニュルンベルグに出かけた「ウーゴ・キュッケルハウスの実践した感覚のフィールド」の体験もユニークであった。

- 10) R・ザイツ、木川美子・平山敬二訳『子供を生かす美的教育』玉川大学出版部 1985、p25-26
- 11) R・ザイツ前掲書 p30
- 12) 井藤元「シラー美的教育論をめぐる所論の包越に向けて—『美的書簡』批判の四類型—」東京大学大学院教育学研究科紀要 第 47 巻 2007 1 - 9
- 13) 石澤将人「『芸術による教育』か『芸術への教育』か—シラーの美的教育の理念について—」社会システム研究 17, 2014 p15 - 29
- 14) R・ザイツ前掲書 p36
- 15) 西村拓生「京都学派と美的人間形成論—木村素衛は如何にシラーを読んだのか—」奈良女子大学文学部研究教育年報 第 5 号 p83

参考文献

- 竹内敏雄編『美学事典—増補版』弘文堂 1985
佐々木健一『美学辞典』東京大学出版会 1995
今道友信編『講座美学 1—美学の歴史』東京大学出版会 1984
武藤三千夫・石川毅・増成隆士『美学／芸術教育学』1985、頸草書房
今井康雄『メディア・美・教育—現代ドイツ教育思想史の試み』東京大学出版会 2015
米澤有恒『カントの函』萌書房 2009
佐々木健一『美学への招待』中公新書 2009
木幡順三『美意識の現象学』慶応通信 1984
R・ザイツ、木川美子・平山敬二訳『子供を生かす美的教育』玉川大学出版部 1985
長谷川哲哉『ミューズ教育思想史の研究』風間書房 2005
鈴木幹雄『ドイツにおける芸術教育学成立過程の研究—芸術教育運動から初期 G・オットの芸術教育学へ』風間書房 2001
金田民夫『美学における自然と現実—美学思想史的考察—』創文社 1970
F・シラー、小栗孝則訳『人間の美的教育について』法政大学出版局 2011
新関良三編『シラー選集 6 書簡・伝記』富山房 1946
I・カント、篠田三郎訳『判断力批判』岩波文庫
桑子敏雄『感性の哲学』NHK ブックス 2002

- 高橋昌一郎『感性の限界—不合理・不自由性・不条理性』講談社現代新書 2012
- 片岡徳雄『子どもの感性を育てる』NHK ブックス 1993
- 石津珠子「J.C. フリードリッヒ・シラーの美学思想—美的調和の問題を中心にして—」『パンセ』3号 p39—57、東京女子大学、1974年
- 井藤元「シラー美的教育論をめぐる所論の包越に向けて—『美的書簡』批判の四類型—」東京大学大学院教育学研究科紀要 第47巻 2007 1—9
- 井藤元「『崇高論』によるシラー美的教育論再考—シラー美的教育論再構築への布石—」東京大学大学院教育学研究科紀要 55 2009 p182—187
- 西村拓生「京都学派と美的人間形成論—木村素衛は如何にシラーを読んだのか—」奈良女子大学文学部研究教育年報 第5号 83—97、2008
- 石村秀登「形態化 (Gestaltung) と美的教育—感性のはたらきに注目して—」九州大学大学院教育学研究紀要第2号 1999 p133—141
- 三輪信吾「シラーの『美的教育論』に関するノート」上智大学 上智大学ドイツ文学論集 1969
- 松山雄三「Fr. シラーの教育論について—道徳的教育と美的教育—」『プロメテウス』第11号 ISSN 0919-3189 2009、2016 再編集
- 松山雄三「シラーの美的人間形成論について—『人間の美的教育について—一連の書簡』を中心に—」東北薬科大学 p1—31
- 熊田真幸「人格の全面発達と美的教育」美学会 1974
- 石澤将人「芸術による教育」か「芸術への教育」か—シラーの美的教育の理念について、社会システム研究 17, 2014 p15—29
- 長谷川哲哉「美的教育の方法論議—ハーバート・リードとグンター・オットー (1)」和歌山大学教育学部教育実践研究指導センター紀要 No.3 1994,43-73
- 桂直美、檜原和子「『美的教育ワークショップ』による芸術経験の協同創造」東洋大学文学部紀要 教育学科編 40号 p29—38, 2014
- 中村和世「米国における美的教育カリキュラム開発の史的研究 I」広島大学大学院教育学研究科紀要第一部 53号 2004 93-102